
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 24 Número 91

5 de septiembre 2016

ISSN 1068-2341

La Accesibilidad en las Realidades de la Vida Cotidiana: La Pedagogía Social en la Construcción del Derecho a una Educación Inclusiva

Rita Gradaílle Pernas



José Antonio Caride Gómez

Universidad de Santiago de Compostela
España

Citación: Gradaílle, R., & Caride, J. A. (2016). La accesibilidad en las realidades de la vida cotidiana: La Pedagogía Social en la construcción del derecho a una educación inclusiva. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(91). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2458>

Resumen: Los Derechos Humanos representan un marco común para el desarrollo de las comunidades y las personas en condiciones de libertad, justicia e igualdad; por ello, es necesario implementar estrategias que —desde la Pedagogía-Educación Social— promuevan una mayor accesibilidad en el ejercicio al derecho a la educación. Se trata de garantizar —poniendo énfasis en una visión ampliada de la educación— las mismas oportunidades en la vida cotidiana para todas las personas, construyendo una educación que sea verdaderamente inclusiva: no sólo un método o principio pedagógico, sino también un modo alternativo de vivir la formación, de atender a la diversidad y de comprometer las enseñanzas y los aprendizajes con la vida cotidiana.

Palabras clave: Accesibilidad; derechos humanos; educación inclusiva; pedagogía social; vida cotidiana

Accessibility in the realities of everyday life: Social Pedagogy in the construction of the right to inclusive education

Abstract: Human Rights represents a common framework for the development of communities and individuals in conditions of freedom, justice and equality; therefore, it is necessary to implement strategies —from Education-Social Pedagogy— that promote greater accessibility in the exercise of this right to education. This accessibility ensures —putting emphasis on an expanded vision of education— the same opportunities in everyday life for all people and builds a truly inclusive education: not only a method or pedagogical principle, but also an alternative way of living, training to deal with diversity, and an integration of teaching and learning with everyday life.

Key words: Accessibility; human rights; inclusive education; social pedagogy; everyday life

Acessibilidade nas realidades da vida cotidiana: Pedagogia Social na construção do direito à educação inclusiva

Resumo: Direitos Humanos representou um quadro comum para o desenvolvimento de comunidades e indivíduos em condições de liberdade, justiça e igualdade; portanto, é necessário implementar estratégias que —desde a Educação-Pedagogia Social— promovam uma maior acessibilidade no exercício do direito à educação. Isso é para garantir —colocando a ênfase em uma visão ampliada da Educação— as mesmas oportunidades na vida quotidiana para todas as pessoas, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva: não só um método ou princípio pedagógico, mas também uma forma alternativa de vida formação, lidar com a diversidade e comprometer o ensino e a aprendizagem com a vida quotidiana.

Palavras-chave: Acessibilidade; direitos humanos; educação inclusiva; pedagogia social; vida diária

La Accesibilidad en las Realidades de la Vida Cotidiana: La Pedagogía Social en la Construcción del Derecho a una Educación Inclusiva

Todo indica, al menos en clave histórica, que nuestras sociedades registran avances —aunque también algunos retrocesos— en la vinculación de la educación, dentro y fuera del sistema escolar, con los trayectos de la inclusión y cohesión social. En lo fundamental, es necesario adoptar enfoques y estrategias que permitan dar respuesta a las necesidades y problemas específicos de los colectivos de mayor vulnerabilidad en clave socioeducativa. Para ello, el Derecho a la Educación y la Pedagogía Social son dos soportes esenciales para garantizar no sólo la accesibilidad de las personas que presentan carencias o mayores desigualdades sociales, sino también la calidad de las prácticas educativas y los principios de equidad social. Sólo de este modo podrá avanzarse hacia el logro de sociedades más inclusivas y democráticas, en los términos que así parecen exigirlos los organismos internacionales y nacionales a través de las Declaraciones, Pactos, documentos marco, foros de debate, recomendaciones, etc., muchos de ellos trasladados a los textos constitucionales y las reformas educativas adoptados en cada país. Aludimos, en todo caso, a una tarea de amplias miras pedagógicas y sociales, a las que la educabilidad humana —un concepto que heredamos de Herbart, para poner de relieve la capacidad humana de aprender (García Carrasco, 1993)— debe dar las mismas oportunidades a través de una educación que sea verdaderamente inclusiva: no sólo un método o principio pedagógico, sino también un modo alternativo de vivir la formación, de atender a la diversidad y de comprometer las enseñanzas y los aprendizajes con la vida cotidiana.

Aproximándonos al Derecho a la Educación

Los Derechos Humanos constituyen un horizonte de valores y un ideal común para la humanidad, ya que se basan en la libertad, la igualdad, la seguridad y la solidaridad. En definitiva, representan un diversificado catálogo de valores, principios y normas que se asientan en la dignidad y la convivencia entre los seres humanos. Su significado hemos de comprenderlo como un proceso dinámico que ha ido fraguándose en el tiempo, y por tanto —como noción construida históricamente— representan un conjunto de derechos susceptibles de ser entendidos desde diferentes perspectivas, en función de las condiciones socioculturales, políticas y económicas que presenta cada realidad social. Así, considerando que la intencionalidad ética y política es compartida universalmente, tampoco puede negarse la necesidad de concretar o proyectar los diferentes derechos en los distintos contextos y escenarios sociales.

La universalidad, como hemos dicho, es una de las singularidades de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), al entender que no pueden existir contradicciones entre la defensa y el ejercicio de tales derechos. Sin embargo, en las prácticas cotidianas y en los diferentes contextos sociales es donde estos principios universales —lejos de ser utopías— pueden llegar a concretarse en realidades. Unas realidades que, con demasiada frecuencia, distan mucho de los valores y los compromisos que establece dicha Declaración: esto es, velar por la protección de las libertades fundamentales, la dignidad, la igualdad, el sustento de las democracias, la cohesión social así como por una convivencia cívica y pacífica entre los pueblos y las comunidades.

Por tanto, la Declaración se convierte en un instrumento motivador y movilizador —al tiempo que pedagógico— para el ejercicio de los derechos de todas las personas; pues le otorga a la educación una importancia vital, no sólo para promover su conocimiento sino para la concienciación de los derechos en términos de igualdad, para la formación de actitudes y capacidades, para la comprensión crítica de las problemáticas sociales y para su contribución a la cooperación y a la paz internacional. De ahí que, en su artículo 26, se reconozca de manera explícita que

toda persona tiene derecho a la educación (... y) tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

Esto es, un derecho humano intrínseco que reconoce la educación como un principio irrenunciable, básico, universal, integrador y facilitador de oportunidades para el desarrollo integral de las personas. En este sentido, Acedo (2010, p. 13) sostiene que este derecho —en el conjunto de la Declaración— “adquiere las características de un imperativo ético insoslayable”, pues en él se asientan —casi de forma concatenada— los restantes; al entenderlo como un derecho social y económico, que asegura una educación básica y gratuita para todos los niños y niñas con el fin de promover su desarrollo personal, y también como un derecho cultural que promueve el respeto a la diversidad.

En este sentido, cabe señalar que no se trata sólo de superar la visión de *servicio prestacional* o una mera *oportunidad* para la adquisición del conocimiento, circunscribiendo la educación al ámbito estrictamente escolar, sino de reconocerla como un derecho civil, político y cultural, capaz de transformar la realidad y avanzar hacia una sociedad más justa y humana. Con estas premisas, e inspirándose en los ideales de igualdad, progreso y bienestar social, el derecho a la educación fue incluido en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), ampliando el marco normativo para su desarrollo en el sistema educativo y entendiéndolo como “el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la

pobreza y participar plenamente en sus comunidades”; una interpretación que evita las nociones recurrentes de la educación como sinónimo de ‘instrucción’, ‘formación’ y ‘aprendizaje’, al tiempo que trata de escapar de las apuestas tradicionales de los programas escolares y del desarrollo de un currículum apropiado —tanto en cuanto dé respuestas a necesidades y demandas sociales— a la formación de los ciudadanos. Será entonces cuando se produzca una apertura de miras que amplíe los horizontes educativos más allá de los muros y los tiempos escolares, entendiendo la educación como un instrumento que, implícita o explícitamente, favorece la creación de capital humano proyectado hacia la ‘formación a lo largo de la vida’, a la ‘formación profesional’ y, en definitiva, lo que hemos dado en llamar educación social.

Por tanto, más allá del sistema educativo, el derecho a la educación —entendido también como un derecho y un ejercicio de libertad, así como de libertades concretas— incluye la potestad de recibir todo tipo de formación, tanto dentro como fuera del sistema escolar e independientemente de la edad del educando; pues al margen de la utilidad social y económica, constituye una oportunidad de aprender permanentemente y de educarse a lo largo de toda la vida. Con todo, es necesario destacar que la expresión máxima del reconocimiento de este derecho en un territorio o país concreto, es a través de su Constitución. En España, será el artículo 27 —el más extenso de los que regulan derechos en la Constitución Española de 1978— el precepto normativo que garantiza el derecho a recibir educación, el acceso a la misma, a la libertad de enseñanza, la inspección y/o la autonomía. En definitiva, unas directrices *escolares* que tendrán su expresión más *socioeducativa* en el posterior articulado en torno al que se sustenta este texto, señalando competencias asumibles relativas a la cultura, la sanidad, el deporte, la investigación, etc. que identifican y sistematizan las condiciones básicas para garantizar la igualdad en el ejercicio de los derechos, procurando los máximos niveles de bienestar individual y colectivo.

La adopción y ratificación de diferentes informes, documentos, marcos normativos, pactos y tratados (nacionales e internacionales) ponen el énfasis en el derecho a la educación como inherente a los derechos humanos. Así, siguiendo las coordenadas histórico-temporales, centramos la atención en aquellas que aluden específicamente a la importancia del mismo en la consolidación de políticas sociales y educativas comprometidas con la igualdad, la libertad y la justicia social. Así, en el año 1990 se aprueba —en Jomtien (Tailandia)— la Declaración Mundial sobre Educación para todos (EpT), que establece que “todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje”. En la citada Declaración se asumía el cumplimiento de una EpT con criterios de calidad y que, a día de hoy, sigue siendo un referente al representar el consenso internacional que reconoce la educación como uno de los elementos centrales en la lucha contra la pobreza, inspirando políticas educativas basadas en la universalización del acceso a la educación y el fomento de la equidad en el marco de sociedades más inclusivas. Una perspectiva que ha acentuado el segundo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio al situar en el horizonte del año 2015 que todos los niños y niñas de todo el mundo pudiesen terminar un ciclo completo de enseñanza primaria; con el fin de garantizar un desarrollo integral de la infancia. Unos principios que también habían sido recogidos en la Declaración sobre los Derechos del niño (1959) y que —años más tarde— en la Convención de los Derechos del Niño (1989) se concretaron en medidas específicas inspiradas en la promoción del máximo bienestar de la infancia.

En el texto de la Declaración sobre Educación para Todos, se plantearon seis metas orientadas a aprovechar las oportunidades educativas sin restringirlas a la infancia y a la educación escolar; unas metas que se concretaron en: la expansión de la asistencia y las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas la intervención con la familia y la comunidad, especialmente con los niños pobres y desatendidos; en el acceso universal a la educación primaria o

cualquier nivel considerado básico; en mejorar los resultados de aprendizaje; en reducir la tasa de analfabetismo adulto; en ampliar los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y adultos; y, finalmente, en lograr incrementar la adquisición de conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor, promoviendo un desarrollo racional y sostenido. En definitiva, una educación que contribuyese al saber hacer, saber vivir con los demás y saber ser; unos principios que posteriormente retomaría la Comisión de la UNESCO, presidida por Jacques Delors, y que este recogería en su conocida obra *La Educación encierra un tesoro* (1996).

Una década más tarde, el Foro Mundial sobre Educación (celebrado en Dakar, Senegal en el año 2000) evaluó el avance de las seis metas establecidas en Jomtien, y puso de manifiesto la lentitud —e, incluso, paralización— de algunas cuestiones y propuestas esenciales para el desarrollo de las personas y las comunidades. De este encuentro se derivó el Marco de Acción de Dakar, que supuso un compromiso colectivo para el cumplimiento de unas exigencias mínimas asociadas al impulso de una Educación para Todos.

Tabla 1
Educación para Todos. Perspectiva comparada Jomtien y Dakar

Jomtien (1990-2000)	Dakar (2000-2015)
Expandir las acciones de desarrollo de la infancia (familia, comunidad), especialmente de los menores en situación de vulnerabilidad social	Mejorar el cuidado y la educación inicial integrales, especialmente con los niños en clara desventaja social
Acceso universal a la educación primaria y terminación de la misma, para el año 2000	Asegurar que, en el año 2015, todos los niños y niñas hayan completado un ciclo de educación primaria, gratuita, obligatoria y de buena calidad
Mejorar el porcentaje de resultados de aprendizaje considerados necesarios	Satisfacer las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas de formación
Reducir la tasa de analfabetismo adulto, prestando especial atención al colectivo femenino	Mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de personas adultas para el año 2015
Ampliar los servicios de educación básica y de capacitación para jóvenes y adultos, evaluando la eficacia de los programas	Eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria en el año 2005; y lograr la equidad de género en el 2015
Adquirir los conocimientos, capacidades y valores necesarios para un desarrollo integral y vivir mejor	Mejorar la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos

Fuente. Adaptación propia a partir de Torres (2006, p. 47).

En mayo de 2015, el Foro Mundial de la Educación, celebrado en Incheon (República de Corea), declaraba la voluntad de promover una educación de calidad para todos en el horizonte de 2030. Con la perspectiva de “transformar vidas mediante la educación” se atribuye a la ‘inclusión’ y a la ‘equidad’ la misión de transformar la sociedad haciendo frente

a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás (UNESCO, 2015, p. 33).

De este modo, la Declaración de Incheon trata de aprovechar el legado de Jomtien y Dakar, constituyendo un compromiso histórico para transformar vidas mediante una nueva visión de la educación, que en el 2030 debe alcanzar los logros que comporten “oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de toda la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos” (UNESCO, 2015, p. 34).

No obstante, como ya hemos anticipado, las dos metas vinculadas a la educación que se plantearon los Objetivos de Desarrollo del Milenio (universalizar la educación primaria y promover la igualdad de género en la educación primaria y secundaria) siguen centradas en el sistema escolar, obviando —y hasta cierto punto desconociendo— otras educaciones que ponen en valor la alfabetización de jóvenes y adultos, la formación para la inclusión social y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Unos desafíos a los que, dieciséis años más tarde de su aprobación en la Asamblea del Milenio convocada en 2000 por Naciones Unidas, todavía no hemos sabido dar respuesta.

Los Compromisos del Derecho a la Educación para el Logro del Bienestar Social

A la hora de ejercer el derecho a la educación, en tanto que derecho humano universal y fundamental, es necesario tener presente una serie de indicadores que emergen del compromiso internacional adoptado por los diferentes países a lo largo del tiempo; en ellos, y en sus principios rectores se pone de manifiesto la importancia de una acción gubernamental coordinada y democrática, basada en la implementación de una educación inclusiva, gratuita y de calidad para todas las personas en condiciones de equidad.

Estos indicadores han de constituir referentes clave para mensurar el grado de adecuación de las políticas y prácticas educativas a las situaciones cotidianas de cada realidad social; de ahí que se evidencie la necesidad de tender puentes conceptuales y programáticos entre los derechos humanos y la educación, adecuándolos a los diferentes escenarios y contextos sociales, económicos y culturales, con el fin de avanzar estrategias educativas globales que respondan a aquellas problemáticas que dificultan —y en cierto modo limitan— el desarrollo individual y comunitario. Con todo, y a pesar de que las agendas nacionales e internacionales incorporan en sus discursos la necesidad de una educación permanente basándose en el aprendizaje a largo de la vida, eluden referirse a la educación como un derecho y continúan centrándose en los contextos escolares; minorando, e incluso, deslegitimando las prácticas educativas que acontecen en otros escenarios y tiempos sociales.

Superando este reduccionismo, nos reafirmamos en la necesidad de reconocer la educación como un derecho de todas las personas: niños, jóvenes y adultos; pero, además, abogamos por la necesidad de ampliar la mirada de tal derecho ensanchando la visión que tenemos acerca de la propia educación. Tal y como defendíamos anteriormente, no sólo se trata del derecho a la educación sino a

otra/s educación/es: aquellas que —en palabras de Torres (2006)— sean acordes con los tiempos, con las realidades y las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento. No en vano, uno de los indicadores del grado de desarrollo alcanzado por las sociedades se asienta en la capacidad de integrar a las personas de diferente condición. Hablamos por tanto de una educación que sea capaz de promover el desarrollo humano y la transformación social inspirándose en los ideales de igualdad, progreso y bienestar, sin que por ello se resientan la libertad, la justicia y la cohesión social.

El interés reside, no sólo, en entender el Derecho a la Educación como un elemento fundamentante de las agendas educativas internacionales, sino en analizar las aportaciones pedagógicas que este derecho tiene en el marco de una visión integrada de las políticas sociales, con el fin de dar cumplimiento al conjunto de derechos, deberes y libertades que son inherentes a la condición humana y a su dignidad. De este modo, el derecho a la educación tiene una doble finalidad, pues con la satisfacción individual se logra el interés colectivo; y más allá de la transmisión de conocimientos, se ha convertido en un mecanismo de socialización capaz de favorecer la integración e inclusión social. Por esta razón, el indudable interés personal está intrínsecamente unido al interés social y público de la educación, pues al margen de las capacidades y competencias que se desarrollan durante el aprendizaje de conocimientos, el individuo adquiere habilidades básicas para vivir en sociedad, que es —en lo más sustancial— la vida con otros como convivencia.

Así, el derecho a la educación adquiere una importancia indispensable para el progreso de las comunidades; pues su singular relevancia hace que se convierta en un derecho ‘multiplicador’ de otros derechos sociales, políticos, económicos, culturales, etc. Esta lectura continua y, de algún modo transgresora, de los derechos enfatiza el principio de indivisibilidad de los mismos, al tiempo que permite evidenciar el impacto que la educación tiene en todos los derechos y libertades fundamentales. Este hecho constituye un recurso idóneo para la socialización y la transmisión de valores en torno a los que se sustenta la Declaración Universal, además de considerarse estrategias esenciales para lograr un mayor bienestar social.

No obstante, de cara a promover prácticas y experiencias educativas que posibiliten la accesibilidad universal en una sociedad cambiante, diversa y plural, es preciso (re)interpretar la educación desde una concepción amplia que no se circunscriba únicamente al intercambio de conocimientos científicos y tecnológicos, o de contenidos culturales curriculares, sino que favorezca la transmisión de normas, valores, actitudes y comportamientos que permiten educarse *en, desde y para* la sociedad, vertebrando actuaciones educativas —tanto dentro como fuera de las aulas— que posibiliten aprendizajes para la convivencia, el respeto y la tolerancia en una sociedad que aliente los procesos de inclusión y mejora social, sobre todo en circunstancias adversas; con el fin de garantizar que los principios y los acuerdos adoptados en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) sean una realidad.

En esta lectura, a veces las fronteras entre lo normativo (ideal) y lo realizado (real) se sitúan en posiciones diametralmente opuestas, puesto que educar para la inclusión social generando oportunidades educativas que posibiliten el desarrollo humano y el bienestar social comporta un sinfín de complejidades y particularidades, al involucrar a distintas instituciones, contextos y/o agentes, que —en ocasiones— difieren substancialmente en los presupuestos de partida y mucho más en los de llegada.

Por ello, y en el afán de dar una respuesta lo más armónica posible, que trata de ser congruente con los objetivos y las metas planteadas en materia educativa, Katarina Tomasevski (2005, pp. 69-89) planteaba una ley simétrica en clara concordancia del Derecho a la Educación (entendido únicamente como *escolar*) con las obligaciones estatales, asentándose en el esquema de las 4-A:

- *Asequibilidad*: una expresión con la que se alude a la necesidad de asegurar —al considerarla una responsabilidad pública, y por tanto con implicaciones directas del Estado— una educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. No obstante, su grado de consecución en el panorama internacional resulta variable y no todo lo deseable que debiera; ya que los ajustes económicos de los diferentes Estados hacen escasamente viable la realización plena de este derecho o, cuando menos, en los términos que se declaran o anticipan. Por esta razón no es de extrañar que exista una estrecha correlación entre las carencias socioeconómicas y familiares con las escasas posibilidades en materia de educación, pues los obstáculos financieros de muchas familias (en circunstancias de paro, pobreza, marginación, etc.) se convierten en impedimentos insalvables a la hora de asegurar y garantizar un futuro educativo para sus hijos.
- *Accesibilidad*: una palabra que nombra un principio que trata de garantizar una educación primaria, gratuita, obligatoria e inclusiva para todos y todas, facilitando el acceso a la educación postobligatoria en la medida de lo posible. Se trataría, en definitiva, de otorgar oportunidades a aquellos que presentan más desigualdades educativas con el fin de romper los ‘círculos de la pobreza’ en el que muchos colectivos se hallan inmersos. El primer paso comienza por reconocer los derechos básicos en igualdad de condiciones, con el fin de evitar situaciones de discriminación que conducen a la exclusión; un desafío que, sin embargo, sigue estando vigente máxime si atendemos a los nuevos —y viejos— patrones de exclusión educativa y/o social, que van mucho más allá de la compensación o reparación de ciertos déficits, por muy importante que esto sea en determinados contextos, sobre todo en la infancia.
- *Aceptabilidad*: establece el diseño de nuevos modelos educativos basados en criterios de calidad, y que suelen ser ratificados en políticas y prácticas educativas congruentes con una educación basada en los derechos humanos. Una aceptabilidad política y pedagógica, de amplios recorridos programáticos que con demasiada frecuencia se concretan en iniciativas o actuaciones coyunturales, de baja densidad prospectiva.
- *Adaptabilidad*: un vocablo que nos remite a la conveniencia de identificar los escenarios y los destinatarios, con el fin de adecuarse a las necesidades, capacidades y discapacidades que presentan los sujetos-educandos, en el empeño de promover una educación integral, permanente y a lo largo de toda la vida que respalde el reconocimiento “formal” de la diversidad y la garantía del ejercicio de los derechos específicos. Una adaptabilidad que al tiempo que afirma o reivindica seguridades académicas e institucionales, aboca a la frustración, marginalidad, o al abandono de quienes —individual o colectivamente— no son capaces de adaptarse.

La Pedagogía-Educación Social en la construcción de sociedades inclusivas

Para dar cuenta de estos principios rectores, es necesario impulsar procesos de reflexión extensa y comprehensiva que nos (re)sitúen en los objetivos, los contenidos y los alcances que se pretenden a nivel social en el marco de una Educación para Todos. En este sentido, abogamos por prácticas educativas —y no sólo escolares— que dialoguen con los contextos, con las necesidades y

las demandas que plantea la población; con el fin de atender a la diversidad de expectativas, aportar soluciones y democratizar las oportunidades de desarrollo en clave educativa y social.

Los alcances de una visión amplia de la educación inclusiva se inscriben y adquieren significado en las voluntades políticas y/o sociales, que permiten la articulación y el desarrollo de estrategias socioeconómicas capaces de eliminar las barreras que obstaculizan una atención integral a la sociedad. Por tanto, el sistema educativo reglado —y más concretamente la escuela, en tanto que “centro comunitario facultado para el cambio social” (Amadio & Opertti, 2010: 231)— ha de liderar procesos que compensen las desigualdades, que contrarresten los procesos de estratificación, segmentación y fragmentación social y que legitimen las oportunidades educativas de aprender y de participar en condiciones de igualdad y calidad. En este sentido, afirmamos que la Pedagogía-Educación Social está llamada a “convertirse en el nexo en torno al que han de promoverse estrategias que favorezcan las relaciones escuela-comunidad, con el fin de resituar la institución escolar en un proyecto integral de educación comunitaria” (Caballo & Gradaílle, 2008, p. 47).

Así, y de cara al desafío que comporta cualquier proceso de renovación pedagógica (también social), la educación inclusiva ha de entenderse como un principio rector en torno al que han de sustentarse cambios que posibiliten la implementación de propuestas innovadoras y prácticas educativas universales. Para ello es preciso adoptar un cambio de mirada, en aras de lograr una sociedad más justa, democrática, comprehensiva e integral, congruente con los valores de igualdad y equidad social. En este empeño, la escuela —como la institución educativa que ha alcanzado los máximos niveles de formalización o regulación de sus procesos de enseñanza y aprendizaje— no sólo ha de limitarse al intercambio de conocimientos científicos, sino que ha de favorecer aprendizajes, valores, actitudes y comportamientos que transformen las realidades sociales de acuerdo a las necesidades humanas. A este respecto, tiempo atrás apuntábamos la importancia de analizar los procedimientos en torno a los que se han afrontado los problemas de exclusión y/o marginación, reconociendo las numerosas propuestas educativas ensayadas para combatir estas desigualdades sociales así como los problemas a los que dan lugar; no obstante, para aportar soluciones simples y/o fácilmente aplicables a problemas complejos que atiendan a las singularidades de las múltiples realidades es preciso combinar alternativas en la reflexión y la acción, en el conocimiento y la praxis educativa (Caride & Gradaílle, 2007). La educación es, por tanto, un medio fundamental para “salir de la pobreza, para integrarse mejor en la propia comunidad, para el empoderamiento y para el disfrute de otros derechos” (Luzón & Sevilla, 2015, p. 35).

De acuerdo con el principio de no discriminación, también promulgado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el derecho a la educación debería sentar las bases para que todas las personas —independientemente de la edad, raza, sexo, procedencia, etc.— se educaran en condiciones de igualdad. Sin embargo, en la realidad cotidiana, y al margen de todas las iniciativas puestas en marcha, se suceden prácticas y experiencias que —lejos de evitar estas discriminaciones— acrecientan las desigualdades sociales, dificultando el logro de mejores oportunidades para el desarrollo y el bienestar individual y colectivo. La opción por una calidad educativa en términos de equidad, frente a la que privilegia la excelencia, se sitúa en el centro de los debates que se han suscitado en las últimas décadas, en las que la competitividad —también la evaluación por competencias—, la eficacia o la eficiencia se han adherido al discurso pedagógico, mediatizado por poderes neoliberales en el mercado capitalista. En este sentido, los factores con presencia en situaciones de exclusión pueden agruparse en seis grandes áreas: laboral, económica, residencial, educativa y cultural, personal y relacional y socio-políticas; y que —en lo fundamental— nos hacen transitar por zonas (véase figura 1) que, o bien potencian la integración o, por el contrario, nos abocan a situaciones de clara exclusión y vulnerabilidad social.

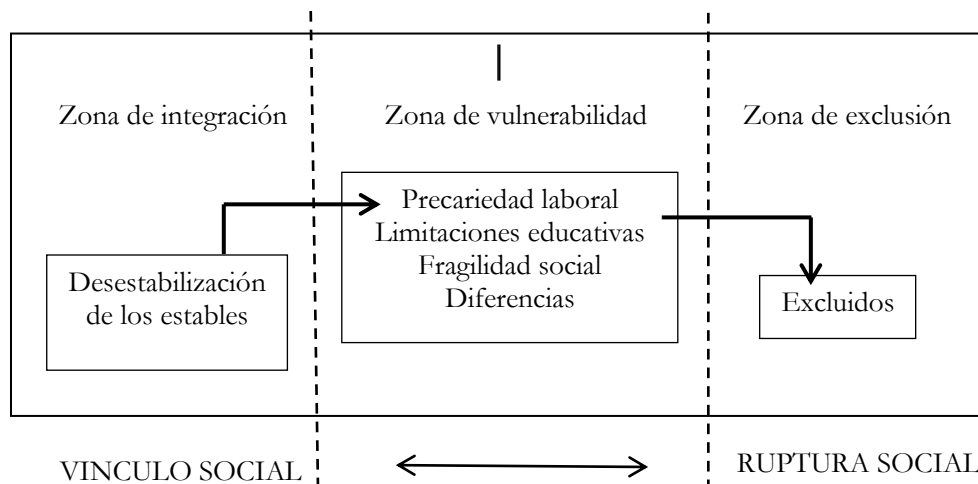


Figura 1. Proceso de exclusión social. Elaboración propia, a partir de Castel (1995).

Algunas de las desigualdades previas o generadas por las prácticas educativas han sido objeto de acciones específicas en el marco de una educación basada en derechos, enfatizando su importancia en todas las dimensiones que configuran lo social. Así, el Marco de Acción de Dakar (2000) reafirmó la educación como un derecho fundamental, compartiendo metas que se concretaron en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000) y posteriormente en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015), centrando sus intervenciones en temáticas, ámbitos y destinatarios especialmente vulnerables. Sus prioridades atendían —y atienden— especialmente a:

- *Género*: a pesar de los logros alcanzados en materia de política educativa en el último siglo, aún persisten mecanismos inscritos en el sistema educativo que se traducen en diferentes formas de discriminación sexista; con ellas se contribuye a reforzar determinados roles y estereotipos sociales que sitúan a las personas en posiciones de desigualdad según su condición de género. En estas circunstancias entendemos que la igualdad formal proclamada no se corresponde con la real; ya que, en cierta medida, las prácticas escolares transmiten y reproducen socialmente las pautas culturales consideradas ‘normales’, evidenciando una falta de sentido crítico que comporta desigualdad y discriminación en función del género y, por tanto, una visión sesgada de la realidad social y de los modos en que se vive en ella. A este respecto, entendemos que la igualdad entre los géneros resulta fundamental para el logro de una ciudadanía más plena y responsable así como de un mundo más pacífico y próspero (Gradaïlle, Marí & Caballo, 2015).
- *Diversidad funcional*: evidenciando las incompatibilidades que existen a la hora de conceptualizar un marco de acción que responda a las necesidades educativas especiales; puesto que la diversidad y las limitaciones se han convertido en motivo de discriminación por considerarlas con un rango de inferioridad. De ahí que, partiendo de ellas, se puedan diseñar mecanismos que permitan fortalecer políticas públicas universales orientadas al desarrollo efectivo del potencial de las personas con algún tipo de diversidad funcional, impulsando estrategias y prácticas pedagógicas que —lejos de segregar y estigmatizar— fomenten la inclusión educativa en términos de justicia social; con el fin de facilitar su participación efectiva en las actividades tradicionales de la vida diaria. Este enfoque social impulsa una lectura de la

discapacidad en la que se impone lo colectivo y político frente a lo individual y fisiológico, entendiendo que sólo ha de ser superado mediante un proceso colectivo de emancipación social.

- *Contextos*: poniendo el énfasis en las dificultades que imponen los diferentes escenarios sociales, con claras disparidades relativas a la escolarización en medios rurales, urbanos y rururbanos. Una variable que comporta una combinación de factores y una serie de limitaciones que complican —todavía más— el acceso a la educación y, consecuentemente, al desarrollo económico y social; sin perjuicio de disposiciones más favorables para quienes habitan los espacios más remotos y aislados.
- *Colectivos en riesgo* (personas sin techo, prostitutas, inmigrantes, adicciones, menores, desempleados...), siendo conscientes de los obstáculos y las restricciones que imperan en el día a día de todos ellos; de ahí que esta desigualdad en oportunidades escolares y/o educativas se traduzca con frecuencia en discriminaciones sociales y políticas de mayor calado, lo que les convierte en colectivos excluidos o en riesgo de exclusión y, en ambos casos, con una clara exposición a procesos de vulnerabilidad social, que es —en esencia— una violación de los derechos humanos.

Considerando la complejidad de las sociedades actuales, se ha puesto de manifiesto la necesidad de realizar intervenciones con planteamientos diferenciados e innovadores, que respondan —en clave educativa y social— a los desafíos que entraña la consecución del bienestar y la atención a cualquier tipo de déficit o carencia social en la era de las desigualdades (Milanovic, 2006; Piketty, 2015; Stiglitz, 2015). Ante ellas, procurando enmendar sus reiterados fracasos, las Naciones Unidas aprobaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el período 2015-2030, centrando sus actuaciones en torno a la dignidad, las personas, la prosperidad, el Planeta, la justicia y la solidaridad. Procesos, metas y logros a los que se asocian indicadores de amplio recorrido ético, cívico y social, con los que se pretende transitar desde las frustraciones y desesperanzas a las que condujeron el incumplimiento generalizado de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015) a los compromisos que implica “reconducir el mundo por el camino de la sostenibilidad y la resiliencia, fortaleciendo la lucha contra la pobreza, la aspiración a la paz universal y el acceso a la justicia” (Caride, 2015, p. 20).

Así, formar capacidades, desarrollar habilidades sociales, dinamizar recursos, generar oportunidades para la igualdad, serán objetivos esenciales en la vertebración de las políticas educativas y sociales que, necesariamente, han de concretarse en los diferentes ámbitos de acción-intervención de la Pedagogía-Educación Social; y que, a día de hoy, ya forman parte de la agenda de los objetivos para un desarrollo sostenible. Debe o puede hacerlo como una estrategia para responder a las realidades en las que toma forma la vida cotidiana de las personas y las comunidades; pero también como un proceso que favorece la integración, socialización, participación e inserción social de diferentes colectivos. Con el afán de responder a estas exigencias, la Pedagogía-Educación Social ha de impulsar prácticas pedagógicas innovadoras que se concreten en sus múltiples ámbitos de intervención y que atiendan a las necesidades, demandas, expectativas de todos los colectivos sociales y, especialmente, de aquellos que presentan más carencias o dificultades para promover su desarrollo integral.

Considerando las problemáticas sociales heredadas o emergentes, la Pedagogía-Educación Social tiene como reto promover una educación decididamente orientada a superar las dificultades, las desigualdades y acrecentar las vías democráticas. En este sentido, como profesionales de la educación, debemos asumir funciones y desafíos comprometidos con el desarrollo integral de las

personas, garantizando el derecho a la educación en sociedades diversas y plurales. Para ello, será fundamental:

- Establecer un diálogo permanente y un vínculo indisociable entre teoría y práctica; con el fin de adecuar la formación académica a las necesidades socioeducativas presentes en las realidades cotidianas.
- Fomentar una adecuada sinergia entre la profesionalización y la iniciativa social, impulsando procesos de participación que conviertan a los individuos en sujetos o agentes de cambio y transformación social.
- Impulsar la configuración de equipos multidisciplinares, compartiendo el protagonismo con múltiples agentes e instituciones, que sean capaces de dar respuestas integrales a problemas y necesidades sociales de amplio alcance. Una multiprofesionalidad que requiere de procesos formativos que la nutran continuamente, en una activa retroalimentación pedagógica y social.
- Promover el trabajo en red en una sociedad de redes, con el fin de aunar esfuerzos en aras de lograr el bienestar social y garantizando unas condiciones de vida dignas.
- Facilitar la implementación de programas que pretendan objetivos a medio-largo plazo, y que no sólo valoren los resultados finales, sino también los procesos, vivencias y experiencias que en ellas se vayan construyendo, más o menos cerca de la calidad exigible.
- Dar prioridad a las políticas integrales en detrimento de las acciones sectoriales, orientadas a responder a la diversidad social contemplando las dimensiones centrales en las que se asienta la vida cotidiana de las personas y las comunidades, en lo local y lo global.
- Diseñar actuaciones que, con un enfoque transversal, respondan a las diferentes realidades de la vida cotidiana, en lo que esta tiene de rutinario y emergente, entre lo previsible y lo inesperado.
- Reformar los sistemas educativos, con el fin de que las prácticas escolares sean realmente educativas, por extensión y no por reducción, sustentadas en la acción comunitaria, aceptando sin más dilaciones el desafío —no sólo semántico sino vivencial— que comporta promover una sociedad más justa y equitativa para todos.
- Activar un cambio de perspectiva, que combine los principios de equidad, calidad y justicia social con el derecho a la educación, derivando en prácticas y experiencias inclusivas que contribuyan al bienestar social. Una tarea que podrá exigir —ya de partida— clarificar de qué bienestar se habla, para qué y con quien, en una sociedad que no deja de incrementar sus malestares.

Estos desafíos surgen como respuesta a los cambios estructurales experimentados en las últimas décadas, que han generado nuevas desigualdades y nuevas formas de exclusión social; ya que mientras —en épocas pasadas— esta se asociaba casi exclusivamente con pobreza o marginación, en la actualidad este término se relaciona con las dificultades que tienen las personas en proyectar su desarrollo personal, la inserción comunitaria y el acceso a los sistemas de protección en países

industrializados y en determinadas zonas de países emergentes. De ahí que la educación —no sólo en lo que concierne a la adquisición de saberes teórico-conceptuales, sino de actitudes y procedimientos— deba procurar que las personas estén en condiciones de superar las circunstancias que las sitúan en posiciones de clara desigualdad o desventaja social; por ello, la centralidad de la acción educativa ha de situarse en la accesibilidad a las diferentes realidades de la vida cotidiana, como una condición indispensable para garantizar la participación de las personas en las actividades sociales, económicas y culturales de las comunidades en las que se integran, al tiempo que permite conocer cómo estas circunstancias afectan a sus procesos educativos.

En definitiva, no se trata sólo de evidenciar la cada vez más preocupante falta de oportunidades educativas que deriva en situaciones de exclusión y marginalidad social; ni de comprender cuáles son los condicionantes de este nuevo escenario político de acción contra dicha vulnerabilidad. Sin obviar su importancia, se trata más bien de repensar la educación con propósitos de transformación social, capaces de incluir nuevas lecturas y prácticas de la convivencia local-global, de la inclusión y del bienestar de las personas. En su construcción discursiva, la Pedagogía-Educación Social está llamada a ser una de las vías que permita la articulación de una ciudadanía dinámica, que supere la noción de contenedor de derechos fundamentales para convertirse en un ejercicio permanente de corresponsabilidad y solidaridad. De este modo —en convergencia con las decisiones políticas, económicas, etc. que se adapten para resolver los problemas comunes— será posible avanzar hacia nuevas configuraciones sociales, sustentadas en valores de la democracia y los principios de justicia, libertad, equidad y dignidad.

Referencias

- Acedo, C. (2010). Presentación. En P. Dávila & L. M. Naya: *Infancia, derechos y educación en América Latina* (pp. 13-15). Donostia: Erein.
- Amadio, M., & Operti, R. (2010). Educación inclusiva, cambio de paradigmas y agendas renovadas en América Latina. En P. Dávila & L. M. Naya: *Infancia, derechos y educación en América Latina* (pp. 227-247). Donostia: Erein.
- Caballero, Á. (2009). *La dimensión educativa de la Declaración de los Derechos Humanos*. Córdoba: Obra social y cultural de Caja Sur.
- Caballo, M. B., & Gradañlle, R. (2008). La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 45-55. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.04
- Caride, J. A. (Coord., 2009a). *Los derechos humanos en la educación y la cultura. Del discurso políticos a las prácticas educativas*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- Caride, J. A. (2009b). Nuevas perspectivas para un futuro viable: los Objetivos de Desarrollo del Milenio. *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, 77-98.
- Caride, J. A. (2015). La educación social ante los Objetivos del Milenio y sus procesos de desarrollo. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 61, 11-23.
- Caride, J. A., & Gradañlle, R. (2007). De la exclusión a la inclusión social: desafíos para la educación en clave iberoamericana. *Itinerantes*, 5, 93-106.
- Caride, J. A., Gradañlle, R., & Caballo, M. B. (2015). De la Pedagogía Social como educación, a la Educación Social como Pedagogía. En *Perfiles educativos*, XXXVII, 148 (suplemento), 4-11.
- Castel, R. (1992). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 21, 27-36.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- García, J. (1993). El concepto de educabilidad y el proceso educacional. *Teoría de la Educación*, V, 11-32.
- Gradaílle, R., Marí, R., & Caballo, M.B. (2015). La igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres: desafíos del milenio en clave educativa y social. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 61, 41-57.
- Luzón, A., & Sevilla, D. (2015). La educación en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y en los del Desarrollo Sostenible. Una estrategia de Naciones Unidas a favor de los derechos humanos. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 61, 25-40.
- Martínez, M., & Hoyos, G. (2006). Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización. En M. Martínez & G. Hoyos (Coords.), *La formación en valores en sociedades democráticas* (pp. 15-50). Barcelona: Octaedro.
- Milanovic, B. (2006). *La era de las desigualdades*. Madrid: Fundación Sistema.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado en <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos de la Infancia*. Nueva York: Naciones. Recuperado en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- ONU. (2009). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe 2009*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Piketty, Th. (2015). *La economía de las desigualdades: cómo implementar una redistribución justa y eficaz de la riqueza*. Barcelona: Anagrama.
- Stiglitz, J. E. (2015). *La gran brecha*. Madrid: Taurus.
- Tomasevski, K. (2005). El derecho a la educación; panorama internacional de un derecho irrenunciable. En L. M. Naya (Coord.), *La Educación y los Derechos Humanos* (pp. 63-90). Donostia: Erein.
- Torres, R. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso a la escuela. En L. M. Naya & P. Dávila (Coords.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (pp. 43-58). San Sebastián: Erein, Tomo I.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. París: UNESCO. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000861/086117s.pdf>
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar*. París: UNESCO. Recuperado en http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml
- UNESCO. (2008). *Educación para Todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta? Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*. UNESCO: París.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030*. París: UNESCO. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>

Sobre los Autores

Rita Gradaílle Pernas

Universidad de Santiago de Compostela (España)

rita.gradaille@usc.es

Rita Gradaílle Pernas es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Santiago de Compostela, con Premio Extraordinario de Licenciatura (1999) y Doctorado (2004). Realizó un Máster en Género y Educación Social, y completó su formación académica con distintas estancias de investigación (pre y postdoctoral) en centros competitivos españoles y extranjeros. Desde el 2002 es Profesora de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Forma parte del grupo de investigación Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA_*interea*), de referencia competitiva en el Sistema Universitario de Galicia. Sus principales líneas de investigación se centran en torno a la Pedagogía-Educación Social, políticas socioeducativas y derechos humanos, educación y desarrollo comunitario, género y equidad, y tiempos educativos y sociales. Desde el año 2004 es secretaria de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

José Antonio Caride Gómez

Universidad de Santiago de Compostela (España)

joseantonio.caride@usc.es

José Antonio Caride Gómez es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Santiago de Compostela, con Premio Extraordinario (1983). Catedrático de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Profesor visitante en distintas universidades españolas y del extranjero. Coordinador e Investigador Principal del grupo de investigación Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA_*interea*), de referencia competitiva en el Sistema Universitario de Galicia. Coordinador del Campus de la Ciudadanía de la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación se orientan en torno a la Pedagogía-Educación Social, políticas socioeducativas y derechos humanos, desarrollo comunitario, tiempos educativos y sociales, educación ambiental. Autor de más de 400 artículos, libros y capítulos en editoriales de ámbito nacional e internacional. Ha sido cofundador y presidente de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (2002-2012).

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 24 Número 91

5 de septiembre 2016

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, Universidad de Granada

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación, UNAM,
México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico
(IDEP)

José Luis Ramírez Romero

Universidad Autónoma de Sonora,
México

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Juan Carlos Tedesco Universidad
Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago,
Chile

Antoni Verger Planells Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Consulting Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Sherman Dorn, David R. Garcia, Eugene Judson, Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil